

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE UNA CLASE DE FRANCÉS

OLGA ROCÍO SERRANO CARRANZA*

Universidad ECCI-Colombia

RESUMEN: En este artículo se expone un estudio en el que se analizaron diversos tipos de actividades didácticas de una materia universitaria de francés. Al término del semestre, mediante encuesta, nos procuramos las opiniones de los estudiantes en cuanto a la motivación, interés, utilidad y profundización de conocimientos suscitados por estas. El análisis cuantitativo evidenció que los aprendientes aprecian principalmente los juegos, los concursos y las actividades tradicionales. Le siguen luego, en su orden, las actividades orales, las canciones y las actividades escritas. Las tareas virtuales y las que se enfocan mayoritariamente en los libros de texto fueron las menos estimadas.

PALABRAS CLAVE: Actividades lúdicas, canciones, actividades virtuales, libros de texto, actividades de producción oral y escrita, actividades tradicionales.

ASSESSMENT OF THE DIDACTIC ACTIVITIES OF A FRENCH CLASS

ABSTRACT: *This study analyzed different kinds of teaching activities in a French course at a university. At the end of the semester, we made a survey of the students' opinions about their motivations for and interest in studying the subject, the usefulness of the activities and the extent to which it deepened their knowledge of French. A quantitative analysis of the data showed that these learners mainly enjoyed the games and contests and traditional classroom activities, followed, in descending order, by oral exercises, songs and written exercises. The activities they least appreciated were the virtual exercises and those which mainly focused on textbooks.*

KEY WORDS: *Ludic activities, songs, virtual activities, textbooks, written and oral exercises, traditional classroom techniques.*

* Para correspondencia, dirigirse a: Olga Rocío Serrano Carranza (oserranoc@ecc.edu.co).

1. INTRODUCCIÓN

En clase de lengua extranjera es importante desarrollar tareas que promuevan el deseo de aprender en los estudiantes al mismo tiempo que consoliden sus conocimientos lingüísticos, comunicativos y socioculturales.

En este artículo presentamos un estudio cuyo objetivo primordial era el de destacar las actividades que un grupo de estudiantes universitarios consideraban como más estimulantes, llamativas y favorables para su aprendizaje de la lengua francesa. Estas se llevaron a cabo durante el semestre y se trataban en gran parte de tareas virtuales, tradicionales, lúdicas, musicales, de comprensión y de producción oral o escrita. Las actividades fueron aplicadas en tres cursos de la materia *Les compétences du niveau français avancé* (Competencias en francés nivel avanzado) del programa de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI (Escuela Colombiana de Carreras Industriales), en Bogotá, Colombia.

Al final del periodo académico, los aprendientes cumplieron una encuesta en la que manifestaron sus percepciones y puntos de vista sobre las actividades de la clase. El análisis de los datos nos permitió resaltar las actividades mejor y peor valoradas, esto con el propósito de establecer generalizaciones y mejorar las clases de Francés Lengua Extranjera *a posteriori*.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Los juegos

Los juegos son definidos usualmente como actividades ficticias, recreativas, divertidas o competitivas (Yolageldili y Arikani, 2011; Brougère, 2012) que liberan de la monotonía (Debyser, 1978, citado por Silva, 2009). Se componen de reglas, desafíos o tomas de decisiones que conllevan a un resultado positivo o negativo (Ibrahim, 2017; Real Academia Española, 2018).

En el contexto de la enseñanza, es factible recurrir a los juegos. Sin embargo estos, además de entretener deben incentivar y contribuir al aprendizaje. Tales juegos son conocidos bajo el nombre de juegos didácticos o pedagógicos (Helme, Jourdan y Tortissier, 2014; Courau, 2011, citado por Douangdara, 2015; Weiss, 2017, citado por Dragomir, 2017; Cuq et Gruca, 2005, citado por Krystalli, s.f.).

Los juegos didácticos o pedagógicos intervienen en el afianzamiento de las competencias ligadas al saber ser y al saber hacer lingüístico, sociocultural o comunicativo. Los ejercicios, interrogantes o problemas de los juegos fomentan la interacción auténtica en lengua extranjera, la reutilización y consolidación de los conocimientos y el trabajo autónomo, en pequeños o grandes grupos (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000; Muñoz, 2009; Arias, 2014). Adicionalmente, el carácter casual de los juegos favorece los intercambios comunicativos al reducir la presión o el miedo a participar o a equivocarse (Defays y Deltour, 2003).

Podemos emplear los juegos como actividades rompehielos para tratar temáticas dadas o reforzar aspectos gramaticales, semántico-lexicales, morfosintácticos, fonéticos u ortográficos. Ciertos juegos existentes en el mercado son adaptables al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Algunos de estos son los juegos de habilidades, colaborativos, competitivos, de retos personales, las simulaciones, los juegos de tablero, cartas, imágenes, mímicas, adivinanzas, crucigramas o trabalenguas (Conseil de l'Europe, 2001; Guastalegnanne, 2017).

Para que un juego tenga éxito y no se reduzca a una mera actividad de esparcimiento desprovista de todo valor para el aprendizaje de la lengua extranjera, es indispensable que el docente precise claramente los objetivos y el funcionamiento de este a los estudiantes (Vanthier, 2008 y Silva, 2008, citado por Douangdara, 2015; Dragomir, 2017; Renard, s.f.).

2.2. *Las canciones*

Uno de los fines primeros de las canciones es el de animar o distraer a las personas que comparten la misma lengua y cultura u otras en las que se inscriben. Su poder motivacional y genuino viabiliza la enseñanza de los idiomas en contexto y vehicula a su vez aspectos socioculturales que reflejan los puntos de vista de las comunidades lingüísticas en épocas particulares.

Las melodías y rimas agradables que las constituyen influyen en los procesos cognitivos (Levitin, 2007, citado por Leganés, 2012), haciendo que los individuos las repitan o canten, lo que conduce sin duda a su memorización y a la práctica de la lengua extranjera (Gil, 2001; Murphey, 2013). De igual modo, sus textos despiertan la atención, la mantienen y transmiten mensajes breves y completos con los que se trabaja fácilmente, a diferencia de los textos más extensos (Levitin 2006, citado por Tagliatela, 2012; Santamaría, 2000 y Ruiz, 2005, citado por Hornillos y Villanueva, 2015).

Las canciones posibilitan el perfeccionamiento de distintas competencias (Thain, 2010; Aytakin, 2011) gracias a ejercicios de fonética, pronunciación (Lightbown y Spada, 2006, citado por Fonseca-Mora y Gant, 2016), gramática, ejercicios de rellenar espacios vacíos, de ordenar frases o párrafos, de escritura creativa, de comprensión textual o sobre los campos léxicos y semánticos (Iacob, 2017). Desde una perspectiva sociolingüística se aprenden los registros de las lenguas extranjeras (Tourinán y Longueira, 2010, citado por Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012) y las variantes lingüísticas de países en donde se habla el mismo idioma. El aspecto cultural e intercultural se enfatiza igualmente ya que es posible imaginar paralelos entre los contenidos temáticos, estilos y ritmos musicales de las canciones, antiguas o modernas, en lengua extranjera y lengua materna.

Para que las canciones gocen de aceptación, es esencial concretizar su propósito y reflexionar sobre el grado de complejidad respecto al lenguaje, vocabulario, longitud, claridad de escucha y temáticas. Por último, deben elegirse en función del nivel de lengua de los aprendientes (Horn, 2007, citado por Israel, 2013).

2.3. Las actividades virtuales

Las actividades virtuales son recursos digitales provechosos (Guardiola, 2013) que suministran contenidos para aprender y enseñar en diversas áreas del conocimiento (Fernández-Pampillón, Domínguez y De Armas, 2013). Exigen la colaboración de profesionales de múltiples disciplinas, a saber, diseñadores gráficos, expertos en informática, pedagogía, didáctica, educación y en nuestro caso, especialistas en lenguas extranjeras (Mendoza y Galvis, 1999; Duque de la Torre e Hita, 2001).

Durante su elaboración, es imprescindible identificar los rasgos de los usuarios y los objetivos, competencias (Desmet, 2006; Mirete, Cabello, Martínez y García, 2013), metodología, modelo didáctico o pedagógico que van a desarrollar (Starc y Benedetti, 2011; Perifanou, 2015).

Los contenidos de los recursos virtuales en lenguas extranjeras incluyen informaciones teóricas o prácticas, por lo común reales, sobre elementos lingüísticos, comunicativos o socioculturales generales o de especialidad. Estos integran tareas centradas en el fortalecimiento de la comprensión y la producción orales y escritas (González, 2015) o ejercicios que permiten afianzar otras destrezas ligadas al saber ser, al saber hacer o al saber aprender en lengua extranjera.

Para elegir y estructurar las temáticas, es primordial tener claras las fuentes bibliográficas u otros recursos de los que se va a hacer uso (Guichon, 2006; FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2014).

Las actividades virtuales se elaboran a partir de los contenidos del programa de las asignaturas o sirven como complemento de un curso. Dichos materiales se visualizan unimodal o multimodalmente, ya sea de manera textual, gráfica, animada, sonora o audiovisual y permiten desempeñarse individual o grupalmente. Son por ende muy motivantes y de gran ayuda en la práctica de la lengua de los estudiantes de nivel elemental a avanzado (Kandeel, 2014).

Al efectuarse sincrónica o asincrónicamente (Ruiz, Callejo, González y Fernández, 2004), las actividades virtuales se ajustan a las disponibilidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Su carácter autocorrectivo incita a una labor autónoma. Cuando no se ofrece esta opción, las tareas son en ocasiones revisadas por tutores quienes brindan la retroalimentación requerida.

2.4. Los libros de texto

Pese a la popularidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las instituciones educativas continúan valiéndose de los libros de texto (Rueda, 1994). Un libro de texto se trata de “un conjunto de hojas de igual tamaño, impresas, unidas y encuadernadas, de modo que forman un volumen” (Negrin, 2009:189). Este sirve de herramienta facilitadora de la enseñanza-aprendizaje por su claridad, precisión y metodología (Choppin, 2001) y se caracteriza por exponer saberes fiables, legítimos o que han sido avalados por expertos (Hidalgo, 2009; González, 2015). Para ser

enseñados y aprendidos, tales saberes se presentan progresivamente y se organizan y ordenan de manera intencional (Alzate, Lanza y Gómez, 2007).

Al ser productos comerciales, los libros de texto pasan por procesos apropiados de revisión, concepción gráfica, tipográfica, composición, maquetación y edición (Braga y Belver, 2016) para que, desde un punto de vista pedagógico, didáctico y motivacional sean bien aceptados.

Los manuales destinados al aprendizaje de una lengua extranjera se acompañan a menudo de elementos complementarios (Paricio, 2005). Hacemos referencia a las guías pedagógicas de profesores o a los cuadernillos de actividades de los estudiantes. Las primeras presentan ideas de cómo desarrollar y explotar las actividades del libro de texto de los estudiantes; los segundos contienen ejercicios, y con frecuencia, sus solucionarios y las transcripciones de las grabaciones que facilitan el estudio autónomo del aprendiente. Los materiales sonoros, gráficos, audiovisuales o digitales (ej. CD, afiches, vídeos, recursos interactivos, etc.) son otros de los materiales que se ofrecen junto al libro de texto.

Según Choppin (citado por Bruillard, 2005), los libros de texto cumplen funciones referenciales, instrumentales, ideológicas o culturales.

La función referencial alude a los contenidos que se estructuran y puntualizan en los libros de texto y que se adoptan como currículos o programas parciales o totales de ciertas asignaturas dictadas en las instituciones educativas (Negrin, 2009). El uso de un libro de texto simplifica la tarea de diseño curricular y permite impartir temáticas, actividades y evaluaciones de las mismas materias en diferentes cursos de manera homogénea y en un lapso de tiempo similar (Cerezal, 1989; Aicega, 2007).

La función instrumental supone que los libros de texto son herramientas pedagógicas (Moya, 2008) que se apoyan en las teorías de enseñanza-aprendizaje que se encuentran en auge en una época particular. Ejemplo de esto son los manuales de lengua extranjera que privilegiaron los aspectos gramaticales, la traducción, las actividades de comprensión y producción orales, el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas o en proyectos, entre otros.

En cuanto a la función ideológica, se observa que los libros de texto comunican visiones de mundo, ideologías o culturas (Núñez, 2004). Estas son de gran valor en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, ya que aprender un sistema lingüístico implica al mismo tiempo comprender la cultura que se asocia a este. Los contenidos culturales que se plasman en los manuales de lengua extranjera deben ser reales, fidedignos y no presentar distorsiones ni estereotipos. Es así como se contribuye a entender mejor la cultura del otro, a desarrollar comparaciones interculturales adecuadas y a adquirir una conciencia intercultural (Paricio, 2005).

Al examinar una opción de libro de texto es primordial pensar en los intereses académicos y profesionales del público meta, en la metodología, modelo didáctico, de aprendizaje, actividades y contenidos ofrecidos. Estos tienen que ser de predilección novedosos, atractivos, originales, estar actualizados, bien organizados, diseñados y contar con una presentación multimodal (Domínguez, 2000; González, 2015).

Para los profesores de lenguas y en especial para aquellos con una experiencia profesional limitada, los libros de texto permiten optimizar el tiempo de preparación de las clases (Cerezal, 1989; Jiménez, 2003, citado por González, 2015). Efectivamente, estos suministran explicaciones conceptuales, contenidos sintetizados y actividades variadas (Domínguez, 2000; Ramos, 2010). Otros docentes, por el contrario, solo toman las actividades más significativas y las complementan con otras procedentes particularmente de Internet (Piccardo et Yaïche, 2005; Bento, 2015).

2.5. Actividades de producción oral y escrita

Las producciones orales y escritas (Nielsen, 2014) engloban técnicas y estrategias para socializar y comunicar expresándose pertinentemente en situaciones socioculturales genuinas, propias a la lengua extranjera. Tales producciones son formales o informales y requieren de diferentes matices del lenguaje.

Dentro de las actividades de producción oral y escrita mencionamos los juegos de rol, conversaciones, discusiones, debates, dramatizaciones, presentaciones, redacción de cartas, mensajes, participación en foros, chats, blogs, creación de historias, poemas o composición de textos académicos como informes, ensayos o resúmenes. Determinadas tareas se llevan a cabo directa y espontáneamente. Otras exigen una preparación previa y procesos de relectura y corrección más rigurosos (Simón y Aurrecochea, 2017) que implican la concepción de un plan lógico y coherente en el que se organizan ideas, argumentos o explicaciones y en el que se seleccionan acertadamente estructuras lingüísticas y vocabulario (Conseil de l'Europe, 2001; Fose e Ivone, 2005, citado por Fernández, 2008).

Para efectuar estas tareas, los aprendientes se valen de tácticas como el uso de expresiones fijas, simplificaciones, repeticiones, elipsis (Bygate, 1991, citado por Fernández, 2008), elementos prosódicos (Corpas y Madrid, 2007) o relacionados con la comunicación no verbal. No obstante, se observa que muchos estudiantes sienten temor a comunicar oralmente (Huntley, 2006, citado por Fernández, 2008) ya sea porque no desean cometer errores, no poseen el suficiente bagaje lingüístico en la lengua que aprenden o simplemente porque son de naturaleza introvertida. Por consiguiente, es menester del profesor sugerir actividades que despierten el interés, que sean extremadamente útiles para los estudiantes académica y profesionalmente y que generen un ambiente agradable o casual. Además, según el caso, puede servirse de actividades individuales o grupales, dando preferencia a estas últimas, que al estimular la interacción, inciden innegablemente en el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales (Cerdá y Querol, 2014).

2.6 Actividades tradicionales

Entre las actividades calificadas habitualmente como tradicionales se encuentran las gramaticales, los dictados, las de comprensión escrita u oral y en concreto los ejercicios de fonética (Alfonso, 1999). Se caracterizan por hacer énfasis en el aprendizaje

lingüístico y sobre todo en el componente escrito. Sus detractores les asignan valoraciones negativas, considerándolas como basadas en reglas no productivas, anticuadas, pasivas, memorísticas, aburridas y que suponen poca reflexión (Cassany, 2004; Smith, 2007; Cadierno, 2010; Álvarez, 2017).

Estas son representativas de los primeros métodos empleados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y se vieron reemplazadas o recreadas con nuevos modelos o enfoques que dan más preponderancia a aspectos funcionales, comunicativos (Calvi, 1998; Berges, 2013) o socioculturales en los que la práctica de todas las competencias prima. Sin embargo, son muchos los formadores que las utilizan en las clases porque a pesar de las críticas no se puede desconocer su beneficio, carácter facilitador e importancia (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005; Hernández, 2012; Lightbown 1991, citado por Berges, 2013).

3. METODOLOGÍA

Aplicamos un conjunto de actividades individuales o colectivas fundamentadas en una o varias habilidades, competencias y en temáticas específicas en torno a los objetivos y contenidos lingüísticos, comunicativos y socioculturales de la asignatura *Les compétences du niveau français avancé* (Competencias en francés nivel avanzado). Esta materia de sexto semestre forma parte del programa de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI, en Bogotá, Colombia. Las actividades fueron pensadas teniendo en cuenta las características del público meta, sus necesidades (Helme, Jourdan y Tortissier, 2014; Hourst, 2014, citado por Douangdara, 2015) y su nivel A2 en lengua extranjera, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Conseil de l'Europe, 2001).

El programa académico de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI consta de ocho semestres y se orienta a formar profesionales íntegros en lenguas extranjeras (inglés, francés y alemán), lengua materna y en el ámbito administrativo, comercial, empresarial y de los negocios en el contexto nacional e internacional.

La lengua inglesa es la que predomina en la formación. La enseñanza del idioma francés inicia en cuarto semestre. Durante el primer año y medio, las asignaturas de francés se enfocan hacia el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales generales. En los dos últimos semestres, se profundiza el francés con objetivos específicos. Se engloban temas del mundo del trabajo, administrativo, empresarial, turístico o del mercadeo.

Es importante que los aspirantes a este programa universitario posean buenas habilidades comunicativas, conocimientos elementales en lenguas extranjeras, curiosidad e interés por otras culturas y deseo de trabajar en equipo (Coordinación de Lenguas Modernas, 2014).

Entre las actividades puestas en práctica señalamos las procedentes de libros de francés, las tradicionales como comprensiones orales, de lectura, fonética, dictados o ejercicios gramaticales. Desarrollamos asimismo actividades de producción oral como exposiciones, obras de teatro, discusiones, mesas redondas, intercambios de

preguntas y respuestas, interacciones en las que se rotaba constantemente de pareja, redacción de frases, textos, poemas o historias. Nos valimos de juegos de tablero, cartas, dominós, loterías, concursos de adivinanzas, de rapidez, canciones antiguas o modernas y actividades virtuales. Muchas de estas se hallaron en obras impresas o en Internet y otras fueron creadas. Para conocer las actividades mejor juzgadas interrogamos a los estudiantes al final del curso semestral.

3.1 Población y muestra

La encuesta de opiniones fue contestada por 52 estudiantes de tres cursos; dos de la jornada de la mañana y uno de la jornada nocturna. Las edades más representativas de los aprendientes oscilaban entre los 19 (26,92 %), 20 y 21 años (17,31 % por cada una de estas edades). Otras entre 18 y 30 años (38,46 %) fueron distinguidas. De esta población, 26,92 % eran hombres y 73,08 % mujeres. Aunque normalmente el nivel de lengua de los estudiantes en este curso correspondería al nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Conseil de l'Europe, 2001), preguntamos a los estudiantes el nivel que creían tener. 63,46 % afirmó disponer del nivel A2, 17,31 % del nivel B1, 9,62 % del nivel A1, 1,92 % del nivel B2 y 7,69 % no respondió a la pregunta.

3.2 Recolección de datos

La encuesta se centró en una lista de enunciados generales en los que se solicitaba una estimación acerca del grado de motivación, interés y utilidad de los diversos tipos de actividades, así:

1. Trabajar con un libro específico de francés es más motivante, interesante y útil.
2. Trabajar con juegos o concursos es más motivante, interesante y útil.
3. Trabajar con canciones es más motivante, interesante y útil.
4. Trabajar con actividades virtuales es más motivante, interesante y útil.
5. Trabajar con actividades tradicionales es más motivante, interesante y útil.
6. Trabajar con actividades de producción oral es más motivante, interesante y útil.
7. Trabajar con actividades de producción escrita es más motivante, interesante y útil.
8. Similarmente, cuestionamos sobre el trabajo individual o colectivo:
9. Realizar actividades individuales en clase es más motivante, interesante y útil.
10. Realizar actividades grupales en clase es más motivante, interesante y útil.

Formulamos de modo análogo afirmaciones más concisas que aludían a diversas categorías de actividades:

10. Los siguientes juegos fueron motivantes, interesantes y útiles:

- Dominó (verbos pronominales, pasado compuesto).
- Juego de tablero de Minions (pasado compuesto, participios pasados).
- Juego de adivinar personajes de otra época (imperfecto, pluscuamperfecto).
- Juego de lotería (futuro simple).
- Juego de las siete familias (varios tiempos verbales).
- Juego de cartas para completar frases (condicionales e hipótesis en francés).
- Juego de tablero (preguntas sobre los condicionales).

11. Los juegos y concursos le quitan seriedad a la clase.

12. Los siguientes concursos fueron motivantes, interesantes y útiles:

- Adivinanzas (pronombres relativos).
- Escribir primero la frase correctamente en el tablero (tiempos del pasado).
- Escribir en un minuto el mayor número de verbos (participios pasados).

13. Las siguientes actividades de producción escrita fueron motivantes, interesantes y útiles:

- Escritura creativa, redacción de historias a partir de imágenes.
- Escritura de poemas (futuro anterior).
- Escritura de frases a partir de temáticas definidas.

14. Las siguientes actividades tradicionales fueron motivantes, interesantes y útiles:

- Ejercicios de comprensión oral a partir de audios.
- Ejercicios de fonética.
- Dictados de frases.
- Ejercicios gramaticales.
- Comprensiones de lectura.

15. Las siguientes actividades de producción oral fueron motivantes, interesantes y útiles:

- Exposiciones.
 - Obras de teatro.
 - Discusiones, mesas redondas, debates.
 - Actividad de preguntas y respuestas.
 - Actividades orales intercambiando frecuentemente de pareja.
 - Actividades orales en pequeños grupos.

Para finalizar, interrogamos a los estudiantes sobre las actividades que les provocaban más aprensión:

16. Las siguientes actividades le causan más temor en clase de lengua:

- Preguntas sobre actividades tradicionales.
- Preguntas durante juegos y concursos.
- Preguntas sobre canciones.
- Preguntas sobre actividades virtuales.
- Preguntas sobre actividades de producción oral.

Para cuantificar las valoraciones de los estudiantes, fijamos la escala “totalmente de acuerdo” (A), “de acuerdo” (B), “neutral” (C), “en desacuerdo” (D) y “en total desacuerdo” (E). Para el análisis de datos, fusionamos los obtenidos en las categorías “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” y agregamos la categoría “no responde”, ya que algunas casillas no fueron cumplimentadas. En el anexo 1, mostramos los enlaces en donde encontramos ciertas actividades.

4. RESULTADOS

En lo tocante a los enunciados 1 a 7, en la figura 1 nos percatamos que son los juegos y concursos las actividades mejor evaluadas por los aprendientes (92,3 %), seguidas de las actividades tradicionales (86,5 %), canciones (81,7 %), actividades de producción oral (81,7 %) y escrita (73,7 %). Las actividades menos apreciadas son las virtuales (42,3 %) y las que se enfatizan ampliamente en los libros de texto (31,7 %).

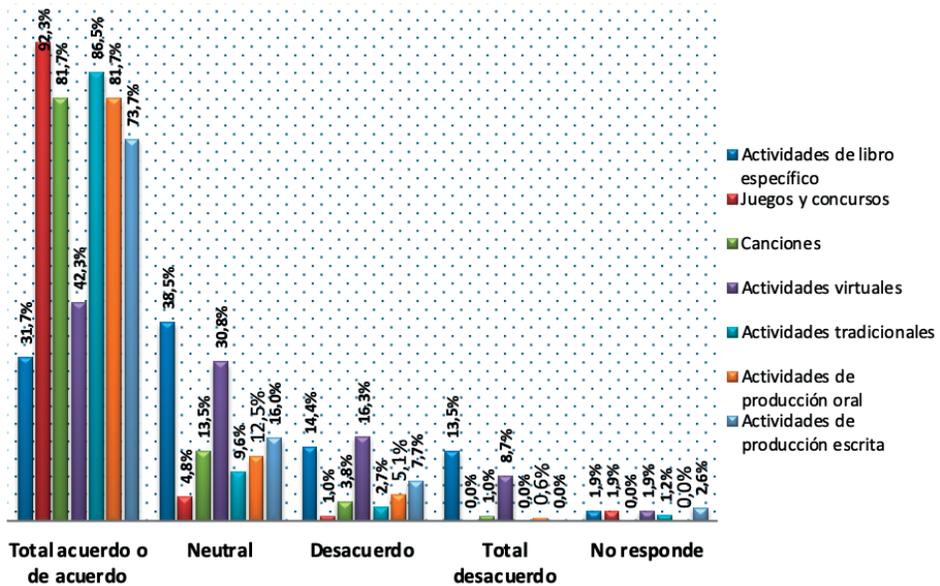


Figura 1: *Actividades más motivantes, interesantes y útiles.*

Puntualizamos que aunque estos cursos no giraban en torno a un libro de texto específico, preguntamos a los estudiantes si lo preferían con respecto a otras actividades con el fin de saber si sería provechoso centrarse exclusivamente en uno a futuro. Los resultados muestran que los estudiantes priorizan las actividades de fuentes diversas.

Adicionalmente, los datos del enunciado 11 corroboran que el 88,5 % de los estudiantes exteriorizan total desacuerdo o desacuerdo en afirmar que los juegos y concursos retiran seriedad a la clase.

Ahora bien, de manera concreta cuestionamos a los estudiantes sobre las actividades específicas de algunas de las categorías generales que más les agradaron (enunciados 10, 12, 13, 14 y 15). Las figuras 2, 3 y 4 exponen los resultados.

De los juegos y concursos hechos, todos fueron considerados como motivantes, interesantes y útiles. Los resultados de aceptación de los juegos oscilan entre el 78,8 % (dominó, juego de adivinar personajes y de las siete familias) y el 94,2 % (lotería); los de los concursos van del 86,5 % (escribir en el menor tiempo posible frases o un mayor número de palabras) al 92,3 % (concurso de adivinanzas). La figura 2 detalla los datos.

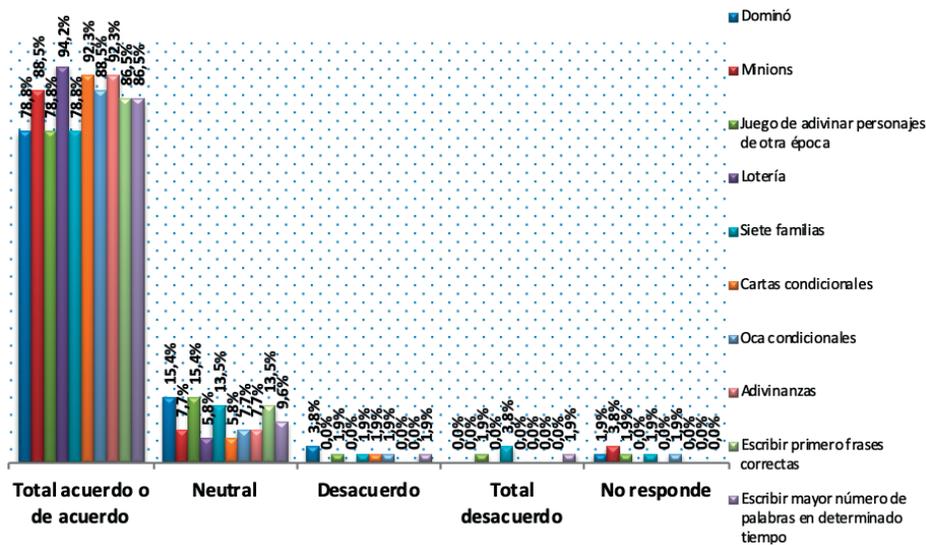


Figura 2: Valoración de los juegos y concursos.

En lo concerniente a las actividades de producción oral y escrita, se constata que las primeras fueron más estimadas (figura 3). En efecto, mientras que las actividades orales obtuvieron mayoritariamente porcentajes superiores al 78 %, los porcentajes de las actividades escritas fluctuaron entre el 71,2 % y el 76,9 %. La única excepción de las actividades orales se presentó con las obras de teatro que obtuvieron el porcentaje más reducido (65,4 %). Las actividades de producción oral y escrita más apreciadas fueron las mesas redondas, discusiones y debates (92,3 %), las actividades orales en pequeños grupos (90,4 %) y la escritura de frases (76,9 %).

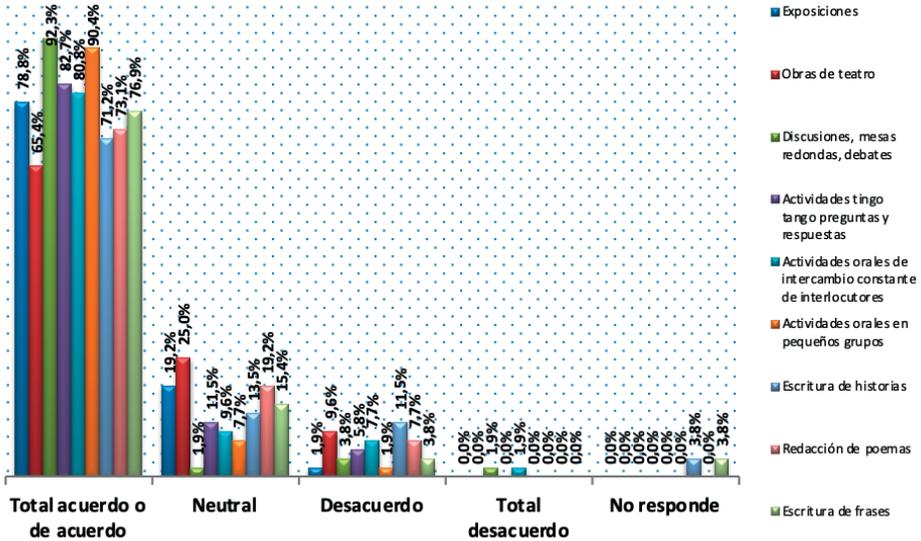


Figura 3: Valoración de las actividades de producción oral y escrita.

Las actividades tradicionales por su parte lograron muy buenos índices de apreciación; se encuentran en el rango del 80 % (figura 4). Los ejercicios de fonética, gramática y las comprensiones de lectura obtuvieron el porcentaje más elevado (88,5 %), seguidas de los dictados (84,6 %) y finalmente de las actividades de comprensión oral (82,7 %).

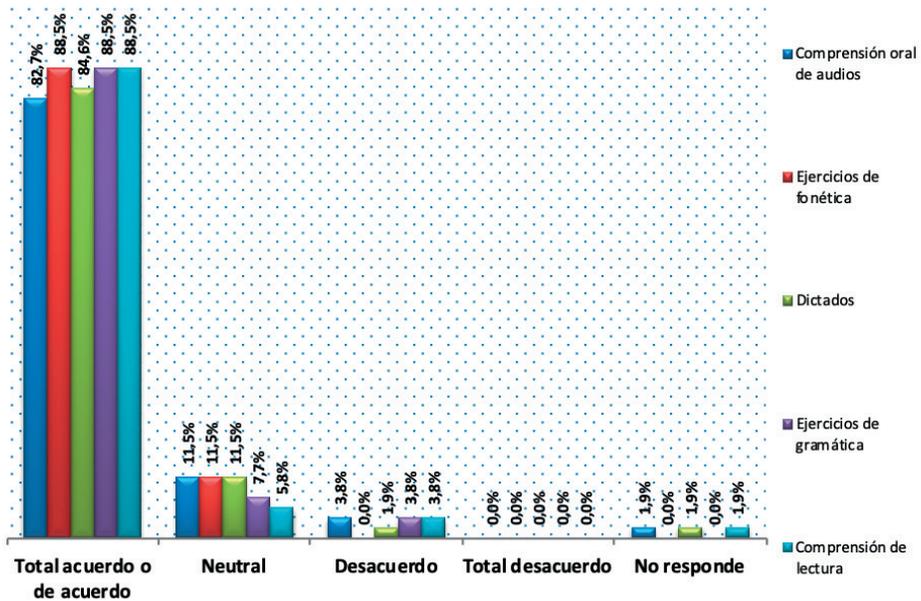


Figura 4: Valoración de las actividades tradicionales.

Otras de las preguntas buscaban saber si los estudiantes se inclinaban más por el trabajo individual o colectivo (enunciados 8 y 9). Se confirma que están, en su mayoría, totalmente de acuerdo o de acuerdo, con las actividades grupales (63,45 %), en detrimento de las individuales (45,2 %).

Por último, gracias al enunciado 16, corroboramos sin sorpresa en la figura 5 que son las actividades orales las que causan más aprensión en los estudiantes (exposiciones: 73,1 %; discusiones frente a un público: 67,3 % y actividades orales en pequeños grupos: 53,8 %).

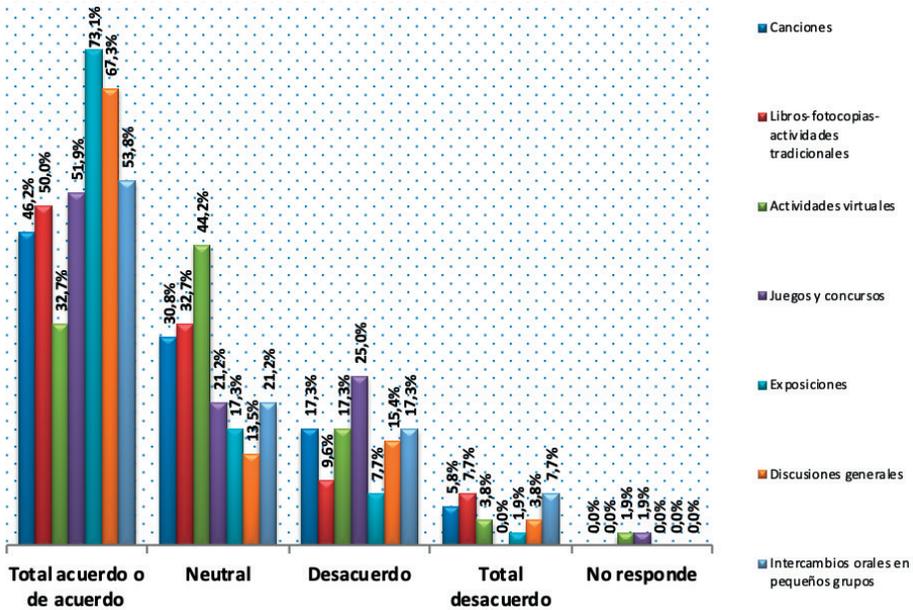


Figura 5: Actividades que causan más temor en clase.

5. CONCLUSIONES

En primera instancia, para hacer las clases menos rutinarias es preferible hacer uso de fuentes variadas y no girar en torno a una exclusivamente, como lo sería el libro de texto. Aunque la percepción de los aprendientes hacia su utilización no es muy favorable, consideramos que los libros de texto son recursos provechosos con los que se benefician y ahondan sus conocimientos a través del desarrollo de una amplia gama de actividades multimodales y autocorrectivas en las diferentes competencias.

Adicionalmente, remarcamos que las tareas con un alto grado de socialización directa y lúdica deben ser privilegiadas aun si se asevera frecuentemente que los estudiantes de hoy en día, al ser nativos digitales, anteponen los recursos virtuales en su aprendizaje. Los resultados muestran que no siempre es el caso. Los juegos y concursos interesan ampliamente no solo a los públicos infantiles sino a poblaciones conformadas por adultos jóvenes. Estas herramientas deben entonces emplearse dentro del aula de clase universitaria.

Por otra parte, a pesar de las grandes críticas que han recibido las tareas derivadas de los modelos tradicionales al ser descritas como repetitivas, memorísticas, monótonas y que no tienen en cuenta el componente comunicativo (a diferencia de otros modelos y enfoques actuales), se advierte que los ejercicios gramaticales, dictados, comprensiones orales o de lectura son valorados positivamente por los aprendientes.

No obstante, estas percepciones pueden estar sujetas al nivel de dominio de lengua extranjera de los estudiantes. Aquellos con más conocimientos y práctica priorizan quizás todavía más las actividades de producción oral o escrita. Además, la predilección por las actividades tradicionales puede ser provocada en parte por la fuerte influencia de los métodos tradicionales en la enseñanza de las lenguas extranjeras que sigue manifestándose hoy en día.

Aparte de las actividades examinadas en este estudio, sería de interés aplicar otras tareas innovadoras relativas a enfoques o modelos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras como lo son el basado en la acción, el trabajo por proyectos o el modelo de aula invertida.

El aprendizaje basado en la acción se sustenta en el emprendimiento de tareas en las que los estudiantes emplean sus competencias generales y en lengua extranjera para conseguir un objetivo que además de lingüístico y comunicativo, se inscribe en un contexto social (Conseil de l'Europe, 2001).

El aprendizaje mediante proyectos se apoya en macrotareas que se planifican y estructuran de manera gradual y cuyo producto definitivo se presenta al final de un periodo académico. Los contenidos y competencias que se van adquiriendo durante las clases de lengua extranjera se reutilizan en la realización del proyecto. Es imprescindible que la macrotarea recreada represente situaciones auténticas del contexto sociolingüístico y cultural de la lengua que se aprende y en el que más adelante los estudiantes estarán inmersos. El aprendizaje por proyectos promueve la creatividad, la independencia, la responsabilidad, la reflexión, la organización y el trabajo en equipo (Gutiérrez y Suñén, 2013).

El aula invertida consiste en trasladar las explicaciones teóricas o contenidos conceptuales fuera del salón de clase, gracias a la creación de estrategias para que los aprendientes los reciban y comprendan en casa. De esta forma, el tiempo de cada clase se dedica, en su totalidad, a la elaboración de tareas centradas exclusivamente en el estudiante para que su aprendizaje sea más activo y significativo.

Las interacciones entre profesores y estudiantes se vuelven más personalizadas y productivas (Bergmann y Sams, 2012; Herrera y Prendes, 2019) y el estudiante toma conciencia de la importancia de ser más responsable y autónomo con respecto a la adquisición de los contenidos temáticos (Merla y Yáñez, 2016). Para ayudarlo, el profesor puede hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ideando o seleccionando materiales como presentaciones PowerPoint, vídeos, videoconferencias, pódcasts, lecturas en línea, objetos virtuales de aprendizaje, entre otros, que el alumno consultará tantas veces como lo crea conveniente (García-Barrera, 2013; Merla y Yáñez, 2016).

Para concluir, añadimos que el aprendizaje de una lengua extranjera involucra el manejo de elementos lingüísticos, comunicativos y socioculturales y que todas las actividades tienen su razón de ser en la clase. Las actitudes hacia una actividad están subordinadas a muchos factores como lo son las necesidades del estudiante, su personalidad, motivación intrínseca, el grado de dificultad de las tareas y los estados de ánimo precisos al momento de realizar las actividades.

6. REFERENCIAS

- AICEGA, D. 2007. Los libros de texto para la enseñanza de inglés: una mirada crítica. *Puertas abiertas* 3 (3): 99-102.
- ALFONSO, E. 1999. ¿Cómo acercarnos a la comprensión auditiva en español? *Revista Signos* 32 (45-46): 73-81.
- ÁLVAREZ, E. 2017. Didáctica de la comprensión auditiva: recursos y estrategias. En M. Celma, S. Heike y C. Morán (Eds.), *Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas. Actas del LI congreso internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*. Pp. 86-94. Valladolid: Agilice Digital.
- ALZATE, M., C. LANZA Y M. GÓMEZ. 2007. *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- ARIAS, I. 2014. El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de lenguas modernas* 20: 259-272.
- AYTEKIN, H. 2011. L'exploitation de la chanson en classe de langue étrangère. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30 (1): 145-156.
- BENTO, M. 2015. Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants. *Les cahiers de l'Acedle* 12 (2): 1-14.
- BERGES, J. 2013. La enseñanza de la gramática en una segunda lengua [en línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/269997214_La_ensenanza_de_la_gramatica_en_una_segunda_lengua [Consulta 31/01/2019].
- BERGMANN, J. Y A. SAMS. 2012. *Flip your classroom*. United States of America: ISTE & ASCD.
- BRAGA, G. y J. BELVER. 2016. El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación* 27 (1): 199-218.
- BROUGÈRE, G. 2012. Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter jouer/apprendre en temps de serious game. *Australian journal of french studies* 49 (1): 117-129.
- BRUILLARD, É. 2005. Les manuels scolaires questionnés par la recherche. En É. Bruillard (Eds.), *Manuels scolaires, regards croisés*. Pp. 13-36. Caen: CRDP de Basse-Normandie.
- CADIerno, T. 2010. El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Marcoele* 10: 1-18.
- CALVI, M. 1998. La gramática en la enseñanza de lenguas afines. En T. Jiménez, C. Losada y J. Márquez (Eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. Pp. 353-360. Santiago de Compostela: Editorial difusión.
- CASSANY, D. 2004. El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa* 2: 229-250.
- CERDÁ, C. Y M. QUEROL. 2014. El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro* 23: 16-29.

- CEREZAL, N. 1989. El libro de texto en la clase de lengua extranjera [en línea]. Disponible en: <http://www.encuentrojournal.org/textos/1.2.pdf>:Cerezal [Consulta 23/11/2018].
- CHOPPIN, A. 2001. Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía* 13 (29-30): 209-229.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en línea]. Disponible en: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Consulta 23/11/2018].
- COORDINACIÓN DE LENGUAS MODERNAS. 2014. *PEP (Proyecto Educativo de Programa)*. Bogotá: Universidad ECCI.
- CÓRDOBA, P., R. COTO Y M. RAMÍREZ. 2005. La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades investigativas en educación* 5 (1): 1-17.
- CORPAS, M. Y D. MADRID. 2007. Desarrollo de la producción escrita en inglés al término de la educación secundaria obligatoria española. *Porta Linguarum* 8: 169-191.
- DEFAYS, J. Y S. DELTOUR. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Belgique: Mardaga éditeur.
- DESMET, P. 2006. L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée* 1 (11): 119-138.
- DOMÍNGUEZ, M. 2000. La evaluación de libros de texto. Ponencia presentada en la 27.ª convención nacional de MEXTESOL. Aguascalientes.
- DOUANGDARA, L. 2015. Motiver l'apprentissage du FLE par le jeu : expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos [en línea]. Disponible en: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01215251/document> [Consulta 23/11/2018].
- DRAGOMIR, N. 2017. Avantages et limites du jeu en classe de FLE. *Enseigner.FLE* 16: 105-106.
- DUQUE DE LA TORRE, A. Y G. HITTA. 2001. La creación de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en Internet. En A. Gimeno (Eds.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. Actas del XII congreso internacional de ASELE*. Pp. 459-465. Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- FAO. 2014. Metodologías de e-learning. Una guía para el diseño y desarrollo de cursos de aprendizaje empleando tecnologías de la información y las comunicaciones [en línea]. Disponible en: http://www.fao.org/elearning/Sites/ELC/Docs/FAO_elearning_guide_es.pdf [Consulta 11/02/2019].
- FERNÁNDEZ, M. 2008. Mejorar la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el centro de idiomas de UABC-TIJUANA. Ponencia presentada en el VII encuentro nacional e internacional de centros de autoacceso: innovación educativa y autoaprendizaje. Mexicali.
- FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN, A., E. DOMÍNGUEZ E I. DE ARMAS. 2013. Diez criterios para mejorar la calidad de los materiales didácticos digitales. En A. Sanz, J. López y A. Baratas (Eds.), *VII jornada campus virtual UCM. Valorar, validar y difundir. Campus virtual*. Pp. 25-34. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- FONSECA-MORA, C. Y M. GANT. 2016. *Melodies, rhythm and cognition in foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- GARCÍA-BARRERA, A. 2013. El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en supervisión educativa* 19: 1-8.
- GIL, M. 2001. El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. *Carabela* 49: 39-54.
- GONZÁLEZ, R. 2015. Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: una nueva forma de mejorar la comprensión. *Foro de educación* 13 (19): 343-356.
- GUARDIOLA, M. 2013. Recursos virtuales para el aprendizaje del francés como lengua extranjera: perspectivas y limitaciones pedagógicas. *Educación XXI* 16 (1): 145-160.
- GUASTALEGNANNE, H. 2017. *48 juegos para la clase de español*. S.l: Parolas Languages.
- GUICHON, N. 2006. *Langues et TICE. Méthodologie et conception multimédia*. París: Éditions Ophrys.
- GUTIÉRREZ, E. Y M. SUÑÉN. 2013. El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13: 1-8.
- HELME, L., R. JOURDAN Y K. TORTISSIER. 2014. Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques [en línea]. Disponible en: <http://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf> [Consulta 23/11/2018].
- HERNÁNDEZ, M. 2012. El dictado como instrumento para promover la interculturalidad en el aula de ELE: propuestas para el nivel A1. *Biblioteca virtual redELE*: 67-80.
- HERRERA, G. Y M. PRENDES. 2019. Implementación y análisis del método de aula invertida: un estudio de caso en Bachillerato. *Innoeduca. International journal of technology and educational innovation* 5 (1): 24-33.
- HIDALGO, H. 2009. Los libros de texto y su uso en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998: una aproximación a la apropiación o adaptación de materiales. *Rhec* 12 (12): 77-104.
- HORNILLOS, R. Y J. VILLANUEVA. 2015. La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum* 23: 139-151.
- IACOB, A. 2017. L'approche globale de la chanson. *Enseigner. FLE* 16: 107-110.
- IBRAHIM, A. 2017. Advantages of using language games in teaching English as a foreign language in Sudan basic schools. *American scientific research journal for engineering, technology and sciences* 37 (1): 140-150.
- ISRAEL, H. 2013. Language learning enhanced by music and song. *Literacy information and computer education journal* 2 (1): 1360-1366.
- KANDEEL, R. 2014. Les TIC dans les pratiques des enseignants du FLE pour la préparation du DELF. *Frantice.net* 9: 31-53.

- KRYSTALLI, P. S.f. Les jeux vidéo en classe de FLE [en línea]. Disponible en: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/krystalli.pdf> [Consulta 23/11/2018].
- LEGANÉS, E. 2012. La música en el aula de inglés: una propuesta práctica. *Encuentro* 21: 115-125.
- MENDOZA, P. Y A. GALVIS. 1999. Ambientes virtuales de aprendizaje: una metodología para su creación. *Informática educativa* 12 (2): 295-317.
- MERLA, A. Y C. YÁÑEZ. 2016. El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista mexicana de bachillerato a distancia* 16 (8): 68-78.
- MIRETE, A., F. CABELLO, M. MARTÍNEZ Y F. GARCÍA. 2013. *CEETP. Cuestionario para la evaluación de aspectos didácticos, técnicos y pedagógicos de web didácticas*. Murcia: Edit.um. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- MORALES, C., I. ARRIMADAS, E. RAMÍREZ, A. LÓPEZ, Y L. OCAÑA. 2000. *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. España: Secretaría General Técnica.
- MOYA, C. 2008. Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar [en línea]. Disponible en: <http://hispadoc.es/descarga/articulo/3324358.pdf> [Consulta 04/12/2019].
- MUÑOZ, M. 2009. Investigamos los juegos urbanos-rurales y tradicionales-actuales. *Temas para la educación* 3: 1-6.
- MURPHEY, T. 2013. *Music and song*. Oxford: OUP Oxford.
- NEGRIN, M. 2009. Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, lenguaje y sociedad* 6 (6): 187-208.
- NIELSEN, J. 2014. Una revisión de las estrategias que se usan para la enseñanza de las lenguas en programas de licenciatura. *Revista Entramado -educación y sociedad* 1: 293-311.
- NÚÑEZ, M. 2004. Por qué y cómo analizar el libro didáctico. En P. Benítez y R. Romero (Eds.), *Actas del I simposio de didáctica del español para extranjeros: teoría y práctica*. Pp. 225-230. España: Instituto Cervantes.
- PARICIO, M. 2005. La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional* 15: 133-144.
- PERIFANOU, M. 2015. Personalized MOOCs for language learning: a challenging proposal. *ELearning papers* 45: 4-16.
- PICCARDO, E. Y F. YAÏCHE. 2005. Le manuel est mort, vive le manuel ! : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée* 4 (140): 443-458.
- RAMOS, A. 2010. El reto de enseñar una lengua extranjera sin recursos. *Porta Linguarum* 14: 79-89.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2018. Juego [en línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=MaS6XPk> [Consulta 23/11/2018].
- RENARD, C. S.f. Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir [en línea]. Disponible en: https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddit/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf [Consulta 23/11/2018].

- RUEDA, J. 1994. Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera. *Reale 2*: 79-114.
- RUIZ, M., L. CALLEJO, E. GONZÁLEZ Y M. FERNÁNDEZ. 2004. *Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes: usar información, comunicarse y utilizar recursos*. Madrid: Narcea.
- SILVA, H. 2009. La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère. *Synergies Europe 4*: 105-117.
- SIMÓN, T. Y E. AURRECOECHEA. 2017. Destrezas orales: expresión e interacción [en línea]. Disponible en: <http://www.e-uned.es/covers/703.pdf> [Consulta 04/02/2019].
- SMITH, A. 2007. La gramática en los cursos de los idiomas español, francés e inglés: referencias y representaciones en el contexto costarricense. Ponencia presentada en el I congreso internacional de lingüística aplicada. Costa Rica.
- STARC, M. Y L. BENEDETTI. 2011. La utilización de las TIC en la clase de español como lengua extranjera [en línea]. Disponible en: <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/starcbenedetti.pdf> [Consulta 11/02/2019].
- TAGLIALATELA, A. 2012. Exploiting sound and music for foreign/second language acquisition. *Linguistics insights*: 114-128.
- THAIN, L. 2010. Rhythm, music, and young learners: a winning combination. En A. Stoke (Eds.), *JALT2009, Conference Proceedings*. Pp. 407-416. Tokio: JALT.
- TOSCANO-FUENTES, C. Y M. FONSECA. 2012. La musique comme outil facilitateur de l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. *Teor. Educ.* 24 (2): 197-213.
- YOLAGELDILI, G. Y A. ARIKAN. 2011. Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Elementary education online* 10 (1): 219-229.

Anexo 1

Enlaces de algunos juegos:

Dominó

<https://www.hueber.de/media/36/oyv2-mat-L01.pdf>

Juego de tablero de Minions

<https://laclasse-demallory.net/2017/04/24/jeu-sur-le-passe-compose-sauvons-les-minions/>

Juego de adivinar personajes de otra época

<https://www.ciel.fr/wp-content/uploads/2016/03/jeu-oral-fle-vies-anterieures.pdf>

Juego de lotería

<http://ekladata.com/laclassedebilou.eklablog.com/perso/loto%20conjugaison%20futur.pdf>

Juego de las siete familias

<http://apprendreaeduquer.fr/wp-content/uploads/2015/08/jeu-7-familles-conjugaison-11.pdf>

Juego de tablero sobre condicional

<https://drive.google.com/file/d/0B1-NjIMadEKFYk9jellzaE1Nc0k/view>